

IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM: UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DA MUDANÇA DE PARADIGMAS NAS CIÊNCIAS E NO ENSINO DA LINGUAGEM

LANGUAGE IDEOLOGIES: A BRIEF DISCUSSION ABOUT CHANGING PARADIGMS IN SCIENCES AND LANGUAGE TEACHING

202

Sérgio Gomes de Miranda
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás
serginhosong@hotmail.com

Resumo: A busca pelo conhecimento e a sua produção sintetizam um dos aspectos centrais do que significa ser humano. O texto discute a produção do conhecimento científico, com ênfase na mudança de paradigmas em curso nas ciências e nos estudos da linguagem, bem como seus reflexos na educação e na docência. Também discute os pressupostos de base e as ideologias em que se baseiam as práticas científicas e docentes, por adesão paradigmática e epistemológica. O texto defende a importância da construção da postura e da prática anti-hegemônica: novos conceitos, métodos, novas ideias, práticas científicas e docentes compreendidas na pós-modernidade. A defesa é a de que, nesse paradigma, a ciência e a docência respondem de maneira mais complexa, crítica, ética e engajada aos problemas, desejos, às necessidades... da vida real das pessoas.

Palavras-chave: Conhecimento; Paradigma; Modernidade; Pós-modernidade; Agenda Anti-hegemônica.

Abstract: The search for knowledge and its production synthesize what it means to be human. The text discusses the production of scientific knowledge, with an emphasis on changing paradigms underway in science and language studies, as well as their reflexes in education and teaching. It also discusses the basic assumptions and ideologies on which scientific and teaching practices are based, through paradigmatic and epistemological adherence. The text defends the importance of building an anti-hegemonic agenda: new concepts, methods, ideas, and new scientific and teaching practices understood in post-modernity. The defense is that, in this paradigm, science and teaching respond in a more complex, critical, ethical and engaged way to the problems, desires, needs ... of people's real life.

Keywords: Knowledge; Paradigm; Modernity; Postmodernity; Anti-hegemonic agenda.

Considerações iniciais

Desde nossa saída das cavernas para as savanas começamos a procurar o que o “horizonte” nos revelaria. A transformação do mundo natural em mundo

Building the way

cultural, por meio de nossas ações sobre esse mundo é, na essência, nossa esperançosa busca pelo saber, pelo conhecer. Começamos, pela necessidade mais imediata de sobrevivência, a descortinar o mundo ao nosso redor e, mais tarde, no fluxo da história de nossa evolução, a produção do conhecimento tornou-se mais abrangente, metafísico, metódico, metodológico e intencional, no intento de desvelar/descobrir o universo, o mundo, as relações sociais etc.: inventamos, assim, modelos de ciência. A produção do conhecimento e a prática científica estão num processo perpétuo de vir a ser.

Se voltarmos no tempo e iniciarmos um traçado da história, na Grécia Antiga, quando a Filosofia abrangia todos os modos de produção do conhecimento e não havia cisões com o que a modernidade concebe como Ciência, temos um marco histórico importantíssimo: o salto do *mito* ao *logos* (razão). A filosofia grega antiga atribuiu um papel basilar à razão no processo do conhecer. Assim, o mito vai perder sua autoridade e a razão vai assumir esse lugar de desvendamento do mundo. Os atores protagonistas nesse cenário atuaram na histórica Escola de Mileto (Sec. VIII a.C. e VI a.C.), são eles: Tales; Anaximandro e Anaxímenes. Cada um, ao seu modo, marca o período conhecido como pré-socrático. No Ocidente, reconhece-se esse momento como a gênese do que poderíamos, mais tarde, chamar de conhecimento científico. Esse marco chegou à consolidação com três grandes nomes da Filosofia Grega: Sócrates; Platão e Aristóteles (Sec. V a.C. e IV a.C.). Assim, o mito (*mythos*) e a opinião (*doxa*) perderam a sua soberania para a razão (*logos*). O núcleo dessa mudança está na ideia de uma *epísteme* em que, pelo discurso e pela racionalidade argumentativa, alicerçados na lógica e na matemática, o objetivo era demonstrar, por meio da prova, para expressar a verdade. Dessa maneira, a filosofia grega antiga constituiu o que ainda prevalece em nossos dias como sendo uma das formas de conhecer o mundo.

Na Idade Média, principalmente por meio dos trabalhos de Santo Agostinho (354-430) e de Santo Tomás de Aquino (1225-1274), a razão passa a ser associada e debatida em relação à fé, à graça divina, numa associação entre a Teologia e a Filosofia. O conhecimento era nutrido pela iluminação e pela revelação divinas. O homem somente poderia conhecer por um atributo da graça de Deus.

Ainda mais pra perto de nós, na Modernidade, contemplamos uma incrível revolução nesse percurso histórico do conhecimento científico. Por volta do Sec. XII d.C., tem-se o que conhecemos por Revolução Científica, na separação entre a

Building the way

Filosofia e a Ciência, propiciada, principalmente pela ideia de uma ciência que explicasse os fenômenos naturais, com destaque para Galileu Galilei, que aperfeiçoou vários instrumentos para a observação dos fenômenos, tais como o telescópio, bem como elaborou a Lei da Inércia, dando um novo rumo às pesquisas do movimento cósmico, recuperando as ideias de Copérnico. Nessa Revolução Científica se associaram a observação, a experimentação e a formulação de uma explicação teórica e matemática. Instauram-se, assim, novos modelos de cientificidade: o método matemático tornou-se a referência para o fazer científico. Nessa base epistêmica, o objeto do conhecimento passou a ser atomizado, regido por leis universais, mensurável, ordenado, medido etc. Em três séculos desse projeto de ciência, Sec. XVI – Sec. XVIII, seu objeto de compreensão se estendeu do universo físico, passando pela física terrestre, até o mundo das pessoas. A partir daqui, a ciência ganhou a necessidade da legitimação, da certeza, da empiricidade... Desde o filósofo inglês Francis Bacon (1561–1626), proponente do “método indutivo”; Galileu Galilei (1564–1642), criador do método experimental; René Descartes (1596-1650), ao fracionar o mundo em material e espiritual, o corpo e a mente, dividindo a existência em duas substâncias: a das coisas e a do sujeito pensante; chegando a Isaac Newton (1642-1727), criador das leis da mecânica e da teoria da gravitação universal, responsável por uma nova divisão nas ciências: de um lado, as ciências da natureza e, de outro, as ciências dos homens; a Immanuel Kant (1724 – 1804), influente pensador da modernidade, fundador do idealismo transcendental, para quem as faculdades mentais humanas e sua intuição levam o ser humano à racionalidade e, por isso, ao conhecimento, no sentido de que a mente humana relaciona conceitos puros à sua percepção; chegando até Augusto Comte (1798-1857) fundador do positivismo, no sentido de explicar a natureza pela observação e pela experiência, com leis regentes para os fenômenos, no sentido de tentar prever os acontecimentos, responsável pela separação das ciências em disciplinas, numa espécie de hierarquia científica, pelo grau de positividade: a matemática, a física, a química, a biologia, a astronomia, a sociologia. No positivismo, o sujeito passa a atuar como uma câmera que registra a objetividade do mundo com a exigência da neutralidade do cientista; e Wilhelm Dilthey (1833-1911), proponente da divisão entre ciências naturais e ciências humanas, no sentido de buscar a explicação dos fenômenos naturais e a compreensão do homem e dos aspectos sociais.

Building the way

Em todos esses modelos de preservação do rigor científico, de demarcação do pensamento científico em sua especificidade, temos como marcas as cisões entre os saberes, apagamentos de saberes e reificações de outros saberes, sua fragmentação em fontes distintas, em detentores legítimos de áreas que não se dialogam para uma integração de um conhecimento que seja mais holístico e complexo: caracteriza-se o Paradigma Moderno.

Noutro prisma de produção do conhecimento e do fazer científico, no final do Século XX, passamos a procurar alternativas para a integração de todos esses saberes. Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), filósofo e físico estadunidense, se dedicou a nos ensinar como se dão os processos que levam ao desenvolvimento das ciências e como atuam os paradigmas em confronto nesse processo: no século XX, vemos emergir novas ideias, novas compreensões, novas teorias e novas práticas científicas, para responder a um mundo complexo, em constante transformação, cada vez mais global e marcado pela tecnologização, na forma de crítica e de confronto à Modernidade. Esse novo paradigma é concebido como o Paradigma da Pós-modernidade.

Conforme explica Vasconcellos (2005), a mudança de paradigmas exposta aqui está assentada na distinção entre três eixos epistemológicos. A citada autora expõe que a ciência moderna tem como pressupostos a “simplicidade”; a “estabilidade”; a “objetividade”. Em oposição, a ciência pós-moderna está assentada nos pressupostos da “complexidade”; da “instabilidade”; e da “intersubjetividade”.

De acordo com o que Vasconcellos (2005) expõe, o pressuposto da *simplicidade* está situado na separação do que é complexo em partes, para torná-lo simples e explicável. Retira-se o objeto de estudo de seu contexto. Disso decorre a análise e a busca por relações causais lineares. As categorias de análise são estabelecidas através da operação de disjunção. Essa compartimentação resulta na criação de áreas específicas do saber, em disciplinas estanques, assim como elegem os/as especialistas nos conteúdos exclusivos dessas disciplinas. O pressuposto da *estabilidade* está baseado na crença de que o mundo é estável, com fenômenos previsíveis e que, por isso, podem ser determinados e controlados. A ciência é constituída por leis imutáveis e universalizantes, por uma regularidade. Os resultados da pesquisa são submetidos à confirmação ou não confirmação de hipóteses levantadas *a priori*. Nessa mesma direção, o pressuposto da *objetividade* se localiza na crença de que é possível conhecer a realidade objetivamente tal como ela se

Building the way

mostra. A ideia é atingir a versão única do conhecimento como critério de cientificidade. Cabe ao/à cientista ficar fora da constituição do que ele/ela pesquisa, para não opinar, não modificar, não “contaminar” o objeto pesquisado. Sua descrição serve como representação da própria realidade, a qual o/a cientista pretende descobrir. Dessa concepção, surge a ideia da neutralidade do/da cientista na ciência que ele/ela faz, a qual depois ele/ela generaliza. Nesses três pressupostos o mundo é abordado de modo racional, com forte influência da lógica clássica. Sob a égide desses três pressupostos epistemológicos se constrói a ciência moderna.

Por outro lado, Vasconcellos (2005) também ensina que, na perspectiva pós-moderna há três pressupostos científicos imediatamente opostos a esses que caracterizam a modernidade. No Paradigma da Pós-modernidade é imprescindível saber lidar com a *complexidade* do mundo, reconhecê-la como característica inerente à vida. Todo fenômeno, todo acontecimento, deve ser compreendido na sua existência contextual. O estudo do todo implica um raciocínio que não ignora as contradições existentes na sua composição. Existem incertezas com as quais o/a pesquisador/a deve aprender a lidar. Há uma franca convergência de diversas áreas do conhecimento para a realização da pesquisa. O pressuposto da *instabilidade* se baseia no reconhecimento de que o mundo é marcado por assimetrias e pelo dinamismo caótico. Todas as coisas estão em contínua transformação, em processo de vir a ser. Cabe ao/à cientista entender que sua pesquisa estará sempre sujeita a novas configurações. Seu olhar deve se atentar para o que é periférico, para as múltiplas relações dos elementos e para o que emerge espontaneamente fora do quadro das rotinas. Da mesma forma, o pressuposto da *intersubjetividade* compreende que o conhecimento nunca prescinde ao diálogo entre os mais diversos campos do saber. A ciência deixa de ser apenas disciplinar, para ser interdisciplinar; ou ainda, transdisciplinar. Outro benefício desse pressuposto reside na superação da ruptura entre ciências humanas e ciências da natureza. As contradições são bem vistas, na medida em que elas refletem diferentes e diversos olhares para os mesmos contextos.

Depois dessa breve história do fazer científico e suas personagens centrais; após esse ligeiro panorama dos pressupostos de base dos paradigmas em posições de conflito, é possível passar ao foco mais exclusivo de como se dá essa oposição nos estudos linguísticos.

Ideologias Linguísticas: regulando o foco para os estudos da linguagem

Para uma melhor compreensão de como se dá essa mudança de paradigmas, especificamente, nos estudos da linguagem, o antropólogo Agha (2007) critica como a linguística do século XX foi dominada ideologicamente por um impulso atomístico, caracterizada pela fragmentação da linguagem, marcada pela dominância disciplinar. O referido autor traça um diagnóstico do projeto epistêmico que é encontrado nos estudos de Saussure; de Bloomfield e de Chomsky, ícones para a representação dos eixos centrais de estudos da linguagem no século passado. Nessa abordagem, Agha (2007) elenca três aspectos que caracterizam esse projeto epistêmico ao qual ele critica.

Em síntese, para esse autor, esse projeto é marcado, antes de tudo, pelo aspecto *extracionista*, caracterizado pela extração de uma pequena fração, denominada língua, do interior da totalidade da linguagem. Aqui, percebe-se uma atenção exclusiva ao recorte de uma língua ideal, fator ao qual o citado autor chama de redução metonímica. Assim, não existe a abordagem da linguagem de forma complexa, sobretudo no tocante às práticas variantes que aparecem na fala, no discurso, mas uma invenção da língua que será eleita para estudo. Outro aspecto é o *restritivista*, caracterizado pela criação de limites exclusivos para uma disciplina, instituindo um campo do saber para o estudo do objeto extraído. Conforme a crítica desse autor, o argumento de Saussure para um foco exclusivo na *langue* não é apenas uma pretensão de método sistemático, mas uma tentativa de reivindicar um domínio próprio. O terceiro aspecto desse projeto é o *exclusionista*, marcado pela exclusão prévia de quem pode ou não pode ser chamado de linguista. Somente àqueles cujo interesse está na estrutura da língua pode ser dado esse título. Isso cria uma espécie de afiliação profissional, bem como uma carreira profissional e um espaço para a atuação acadêmica. Conforme Agha (2007), nesses três aspectos de base para o estudo da linguagem são reificados o objeto, o campo de atuação e o pesquisador para esse campo e para esse objeto.

Contrário a essa proposta, Agha (2007) apresenta a proposta do antropólogo Franz Boas (1911) para o estudo da linguagem. No projeto de Boas, nunca se encontrará a segregação de um objeto com nome de língua. Seu projeto liga as estruturas da linguagem aos discursos, à história da linguagem e aos princípios culturais, bem como a conexão dos estudos da linguagem ao quadro de estudos

Building the way

sociopolíticos que motivam projetos de minorização, dominância, e exclusão das esferas de participação na sociedade civil. Numa breve explicação, o primeiro aspecto do projeto boasiano é o *expansionista*, que entende a linguagem como uma formação histórica, cultural e discursiva. Esse aspecto leva em conta a mudança no modo em que fazemos linguística. Interessam as práticas de linguagem em suas variações que o discurso instaura. Outro aspecto é o *integracionista*, caracterizado pela percepção da língua em sua inserção contextual, manifesta em distintos gêneros de texto expressos na realização dessa língua. Esse aspecto leva em consideração a mudança no que entendemos como linguagem: em lugar das estruturas, o conjunto de práticas discursivas. Enfim, o outro aspecto desse projeto é o *colaborativo*, no sentido da organização sociológica de fazer linguística, em que a linguística é integrada e, ao mesmo tempo, integrante de um campo de atuação composto por diferentes disciplinas, mas que dialogam para uma causa comum: um empreendimento que liga o estudo da linguística a outras formas de estudos científicos sociais, tais como, a etnologia, a linguística, a antropologia física e a arqueologia. Trata-se de um projeto, por natureza, aberto a outras formas de estudo da linguagem; um projeto interdisciplinar.

Mudar de paradigma significa transformar a nós mesmos e, por conseguinte, o conhecimento que produzimos; significa encontrar a nós mesmos e, por extensão, um lugar significativo no mundo para o conhecimento que produzimos. Trata-se de qual é a ideologia que nos interpela em nossas práticas e as formas como essas práticas constituem o nosso mundo e o mundo de outras pessoas. Feyerabend (2011, p. 33, grifos do autor) explica que “a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais.” Em síntese, ele afirma que toda prática científica é, inerentemente, ideológica.

A proposta ideológica da Modernidade...

Para compreender melhor a modernidade, um bom caminho é o conhecimento de suas bases ideológicas. A primeira dessas bases ideológicas a ser discutida aqui é a que recebe o nome de Colonialismo/Nacionalismo. Anderson (1983) explica que o conceito de Nacionalismo advém da ideia de uma comunidade política delimitada e soberana, concebida pelo Iluminismo Europeu do Século XVIII, de

Building the way

concepção racionalista. Errington (2001) discute que o domínio colonial reproduziu, em escalas menores, modos europeus de territorialidade, na forma de estratégias para controle de pessoas e de suas relações, por delimitar e afirmar o controle sobre uma área geográfica, assumida como culturalmente homogênea e limitada linguisticamente entre cidadãos nacionais dentro de Estados soberanos europeus. Para explicar esse processo de hierarquização sociolinguística colonial, o citado estudioso utilizou o termo *glotofagia*, fenômeno político-ideológico no qual uma forma de manifestação linguística é eleita e autorizada em detrimento do descarte e desautorização de outra manifestação: uma variante tem seu valor de cientificidade linguístico engolido pelo ato de seleção de outra variante em seu lugar, no interior da língua. Essa hierarquia sociolinguística institui classes e diferenças na vida social, como suporte às formas missionárias do discurso e subordinação das variantes “degeneradas”.

Jacquemet (2005) salienta que os primeiros filósofos modernos do Iluminismo francês e do Romantismo alemão identificaram a língua com o povo de um lugar e, conseqüentemente, compreenderam a proximidade entre as pessoas de acordo com o critério de unidade linguística e territorial. Ao seu modo, Jacquemet (2005) rechaça essa postura e expõe a crítica de que a maioria dos estudos linguísticos contemporâneos ainda está sob a influência do mito de Babel, expresso no desejo ideológico de manter fronteiras linguísticas, alocar pessoas para seus respectivos territórios, com o ideário de conectar a língua ao surgimento do sentimento de identidade nacional. A esse respeito, Blommaert (2005) explica que os nomes das línguas, como Inglês, Francês, Swahili ou Chinês pertencem ao reino das ideologias populares da linguagem e dos discursos popularizados ou institucionalizados ali ancorados, e que só de vez em quando eles são salientados como objetos de investigação da sociolinguística.

No sentido de explicar as bases ideológicas ocidentalistas de estudo da linguagem, Makoni e Pennycook (2007) afirmam que as noções de línguas foram inventadas como parte dos projetos do cristianismo/colonialismo e do nacionalismo em diferentes partes do mundo. Eles alertam que esse projeto de invenção das línguas precisa ser entendido para além da tentativa europeia de construir um mundo à sua imagem, indo em direção ao projeto de construção da história dos outros povos para eles próprios, como uma forma de base para a governança europeia e a vigilância

Building the way

desses outros povos. Assim, os colonizadores europeus inventaram a si mesmos e aos outros em um processo recíproco. Nas palavras dos próprios estudiosos,

[n]ossa posição de que as línguas são invenções é consistente com observações de que muitas estruturas, sistemas e construções, como tradição, história ou origem étnica, que são frequentemente pensadas como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparelho ideológico muito específico. Reivindicar a autenticidade de tais construções é, portanto, tornar-se sujeito a discursos muito particulares de identidade (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 09).

Nessa mesma direção, Love (2009) também salienta que esse modelo ideológico dos Estados-Nações expressa, entre suas características mais centrais, a criação de comunidades monoglotas, projetadas como modelo de normalidade. Na esteira dessa crítica, Love (2009) critica que, desde o século XIX, a linguística ocidental tem se orgulhado de ser a ciência da linguagem e como consequência as línguas são comumente entendidas como sendo sistemas fixos de entidades invariantes biplanares, cada uma unindo uma forma a um significado, como previsto em um dicionário e em uma gramática.

Como pode ser percebida até aqui, com base nos referidos autores, os modelos ideológicos do colonialismo, do nacionalismo marcam a condução das ciências na modernidade e se mantêm vivos até nos dias atuais. Em particular, a linguística atual ainda reflete as mesmas visões e práticas desses modelos tradicionais e modernos, baseados na estabilização da linguagem. Em acordo com a forma expressa no início deste subitem, a linguística ainda se guia pelos pressupostos da simplicidade, da estabilidade e da objetividade. No mesmo sentido, a linguística atual ainda tem como características centrais de seu projeto epistêmico os aspectos extracionista, restritivista e exclusionista.

Do outro lado: propostas pós...

Blommaert (2013) propõe que a maneira de escapar das armadilhas da Modernidade é reintroduzir a história como uma verdadeira categoria de análise; usar um conjunto de ferramentas e de conceitos que são intrinsecamente históricos para fugir da simplicidade; isto é: conceitos que definem e explicam eventos sociais sincrônicos em termos de suas histórias de se transformarem como eventos sociais.

Building the way

Por sua vez, Makoni e Pennycook (2007) também propõe como forma alternativa de análise uma noção mais útil de história em oposição a apenas o foco linguístico diacrônico: uma historiografia crítica que permita múltiplas temporalidades em lugar de uma progressão linear para a mudança e o desenvolvimento. Como defendem esses pesquisadores, todas as línguas são construções sociais, artefatos análogos a outras construções, tais como o tempo. O projeto de historiografia crítica desses autores abrange o alcance de múltiplas temporalidades, em defesa de uma descontinuidade histórica para situar a invenção das línguas, sua desinvenção e sua reconstrução no interior desse projeto. Acerca desse projeto de historiografia crítica, Makoni e Mashiri (2007) propõem que um programa de desinvenção das línguas tem de levar em consideração as realidades históricas e contemporâneas, em vez de aceitar pressupostos sobre a promoção das línguas com base em crenças de que elas são fenômenos unitários e discretos com realidades objetivas, como quer fazer crer a ideologia colonialista.

Como Fiorin (2013) ressalta, devemos abandonar os construtos teóricos com os quais estamos acostumados a nos guiar, deixar de lado o conforto axiomático em que assentamos nosso trabalho, para pensar diferente. A ideia é a de que são necessárias novas teorizações e novas percepções das ideologias linguísticas para ser possível lidar com as várias naturezas que constroem a língua. Nas palavras de Moita Lopes (2013, p. 21): “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas”. No seu entendimento, a proposição de diferentes reflexões e de práticas distintas nos estudos da linguagem exige outra adoção paradigmática, que substitua os princípios tradicionais e modernos, por outros princípios que respondam à vida contemporânea em seus desafios mais prementes. Ou como postula Kumaravadivelu (2006), é tempo de celebrar a diferença, desafiar as hegemonias e buscar formas alternativas de expressão e de interpretação, assumindo outra direção para a atuação. Pennycook (2006) corrobora a visão dos autores acima citados e salienta que a mudança de paradigma “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução da alteridade” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Neste texto, essa mudança é compreendida como fundamental, uma vez que essas dimensões da vida social ficaram esquecidas na perspectiva moderna de

Building the way

estudos da linguagem. Novas realidades implicam em novas maneiras de compreender e de intervir nessas realidades. Para Moita Lopes (2006), se a pesquisa

quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam continuamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p. 101, grifos do autor).

Essa perspectiva traz consigo a necessidade de pensar os fluxos culturais e a dissolução das línguas no processo de globalização, assim como elucidada Jacquemet (2005). De acordo com esse autor, esses fluxos culturais e essa dissolução das línguas são metáforas mestras evocadas por discursos que expressam as mutações culturais ocasionadas na modernidade tardia. Na visão desse autor, as sofisticadas tecnologias de mobilidade humana e a comunicação global eletrônica são elementos que cooperam para o avanço desse processo de construção de localidades em relação às forças sociopolíticas globais. Jacquemet (2005) acentua, ainda, que essa realidade se revela na formação de elites de poder global que usam as línguas internacionais como mercadorias e ferramentas que garantem a sua posição dominante no mundo, bem como permitem seu envolvimento nos processos de desenvolvimento social e geográfico.

Heller (2010) encampa essa mesma posição até aqui discutida e salienta que o estudo da linguagem precisa ser enquadrado em termos não só de construção de significado, de categorias sociais, de identidades e de relações sociais, mas também das condições econômicas e políticas que restringem as possibilidades de construção desses significados e dessas relações sociais. Conforme essa autora explica, as condições ideológicas subjacentes ajudam a explicar por que certas formas e práticas linguísticas desempenham o papel que elas têm na produção e reprodução da ordem social e da ordem moral a qual legitimam. Na visão de Heller (2010), o recente interesse pela linguagem como commodities aponta para uma explicação do valor de troca em dois níveis: um nível relaciona-se às questões discursivas, como questões de reprodução, de gosto, de competência intelectual, de boa escolaridade, de pensamento racional, como sendo diretamente permutáveis por bens materiais; o outro nível diz respeito à circulação de mercadorias utilizadas sobre a implantação de

Building the way

recursos linguísticos; por exemplo, a substituição do quesito físico pelo comunicativo para conseguir um emprego, em algumas áreas do mercado de trabalho.

Signorini (2013) acrescenta que, em se tratando especificamente da globalização linguística, o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado”, no sentido de garantir o “poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento” (SIGNORINI, 2013, p. 77).

Ao seu turno, Blommaert e Varis (2013) trazem um destaque para o papel das culturas na promoção de significados e produções de identidades. As culturas são perpetuamente sujeitas às práticas de aprendizagem. Assim, uma pessoa nunca é preenchida pelo sistema cultural, uma vez que as configurações de características culturais estão perpetuamente mudando, e a fluência de ontem não é precisamente garantia da fluência de amanhã. As hegemonias robustas da modernidade foram trocadas por uma mistura de várias micro-hegemonias dentro de um projeto de vida de um indivíduo. A noção de identidade como uma noção singular é um conceito ultrapassado, uma vez que as pessoas definem sua identidade em relação a um grande número de nichos diferentes. Esses estudiosos depõem que isso pode ser investigado empiricamente, por meio do uso de uma estrutura anti-essencialista, fora da retórica da fragmentação, sob a tentativa de fornecer uma explicação realista das práticas identitárias.

Para aprofundar ainda mais nessa discussão, Blommaert (2013) traz a contribuição de Vertovec (2006, 2007, 2010), o qual conceitua um panorama mais amplo da diversidade cultural, social e econômica, à qual o autor chama de superdiversidade, isto é: a diversidade dentro da diversidade, como uma enorme expansão na textura da diversidade em sociedades como a nossa. Ou como o próprio Vertovec (2007) explica, a superdiversidade deve ser vista como uma transformadora diversificação da diversidade, não apenas em termos de discussão étnica e de nacionalidade, mas também no que diz respeito à multiplicação de variáveis significativas que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem. Vertovec (2007) ainda afirma que uma gama de estruturas existentes, incluindo aquelas que incidem sobre etnia como critério predominante ou mesmo única marcação de processos sociais, deve ser reformulada e ampliada.

Em outra parceria intelectual acerca dessa discussão, Blommaert e Rampton (2011) explicam que a globalização alterou o rosto da diversidade social,

Building the way

cultural e linguística nas sociedades em todo o mundo. Os autores defendem a substituição da noção de multiculturalismo pelo conceito de superdiversidade. Em seu texto, a superdiversidade é caracterizada por um gigantesco aumento nas categorias de migrantes, não só em termos de nacionalidade, etnia, língua e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no mercado de trabalho e de habitação das sociedades de acolhimento. Por sua vez, Bush (2013) explica que, sob as condições de superdiversidade, os falantes participam de variados espaços de comunicação que podem ser dispostos em sequência, em paralelo, justapostos ou de forma sobreposta. Cada um destes espaços tem o seu próprio regime de linguagem, suas regras, suas ordens de discurso, e suas ideologias de linguagem, nos quais os recursos linguísticos são avaliados diferentemente.

Nessa mesma direção, Blommaert (2013) destaca que a passagem de um espaço físico a um espaço social e de uma sincronia a um espaço histórico não é automática e auto evidente. Ela é compreendida em uma análise mais profunda da paisagem linguística como indexação social, padrões culturais e políticos. O diagnóstico sociolinguístico precisa tornar-se um diagnóstico das estruturas sociais, culturais e políticas inscritas na paisagem linguística.

Blommaert e Rampton (2011) afirmam que os estudos pós-estruturalistas e pós-modernistas da linguagem na sociedade têm participado das principais mudanças intelectuais nas ciências humanas e sociais. Conforme eles ensinam, tem havido uma contínua revisão no curso das ideias fundamentais sobre as línguas, grupos e falantes de línguas, e sobre comunicação. A mudança é significativa à medida que, ao invés de trabalhar com homogeneidade, estabilidade e delimitação, passam a atuar como premissas, a mobilidade, a mistura, a dinâmica política e a incorporação histórica, como preocupações centrais no estudo de línguas, grupos de linguagem e de comunicação. Busch (2012) coopera nessa questão e acentua que na proposta pós-estruturalista as escolhas linguísticas não são determinadas somente pelo caráter situacional da interação, ou por regras e convenções gramaticais e sociais, mas enxerga as práticas de linguagem também sujeitas às dimensões do espaço-tempo da história. Pinto (2013) salienta que a metáfora da rede é o melhor entendimento de como se constitui a realidade linguística brasileira, na qual cada um de nós compõe os pontos de contato das partes, formando uma coletividade em movimento. Na compreensão dessa autora, devemos voltar o nosso olhar para “aquilo

Building the way

que permaneceu como ‘exceção’,” no sentido de deixar falar a voz das “práticas linguísticas tecidas por falantes nas contradições e surpresas do mundo, atos linguísticos de submissão, dominação e resistência” (PINTO, 2013, p. 143, grifos da autora).

Busch (2012) corrobora essa opinião e acrescenta que os significados que os falantes atribuem às línguas, aos códigos, e às práticas linguísticas estão relacionados às experiências pessoais e trajetórias de vida, especialmente com a maneira em que os recursos linguísticos são experimentados no contexto das construções discursivas. Busch (2012) postula que o repertório pode assim ser visto como uma estrutura hipotética, que evolui pela linguagem experimentada na interação, sobre um nível cognitivo e emocional, e que é inscrito no interior da memória corporal e incorporada como hábitos linguísticos que incluem traços de discursos hegemônicos. Estes discursos estão expressos em categorizações que são apoiados por ideologias inclusivas e exclusivas de linguagem. O repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que incluem imaginação e desejo, as quais os falantes revertem em situações específicas. De acordo com o que explicam Makoni e Mashiri (2007), a noção de repertório postula a possibilidade que tem o falante de poder controlar formas linguísticas associadas a diferentes línguas, mas isso não necessariamente significa que o falante tenha a plena competência na língua em que as formas de fala são desempenhadas. Nesse sentido, o repertório captura a totalidade das formas linguísticas empregadas regularmente no curso da interação socialmente significativa.

Nesse entendimento, Duranti (2005) propõe como método a primazia da interação, uma vez que a interação é o ingrediente pressuposto e produto de qualquer caso humano. Em outras palavras, precisamos da interação para ser quem somos e, por sua vez, nossas formas de ser produzem ainda mais interações. Para Duranti (2005), uma questão importante a abordar é se podemos distinguir entre interação e comunicação como um todo, independentemente do quanto esses conceitos foram definidos no passado.

Nesse viés da discussão metodológica, Irvine (1996) defende que a melhor abordagem para mapear o problema é resistir à tentação de tentar chegar à singularidade, solução que empurra o problema para o fundo como meramente uma justificativa para um esquema de cada papel participante. Em vez disso, o problema mapeado em si mesmo é o que deve vir à tona. Como defende Pennycook (2010), as

Building the way

práticas de linguagem são práticas sociais nas quais outras práticas sociais têm sido recontextualizadas. Com base nisso, as coisas que fazemos socialmente são recontextualizadas como discurso quando nós as transformamos em linguagem ou, mais amplamente, como parte de uma semiótica social. Nesse sentido, Pennycook (2010) destaca a importância de considerar a noção de linguagem como prática local. Para o referido autor, um modo de pensar a respeito da linguagem como prática local afasta a noção de língua como uma estrutura pré-dada e, em vez disso, passa a considerar a língua como produto da prática, da atividade social repetida; bem como desenvolve a noção de localidade, a qual leva em consideração o sentido de tempo e movimento. As práticas de linguagem não podem acontecer fora da localidade, mas também não são definidas por ela. Pennycook (2010) destaca a necessidade da abertura de modos alternativos para a reflexão acerca das noções de tempo, de espaço, de diferença e de repetição.

O ensino de português: uma nova agenda

Uma nova agenda para o estudo da linguagem e o ensino da língua portuguesa é fundamental para uma mudança dos rumos dessas práticas. A universidade e a escola têm sofrido duras críticas aos seus modelos de atuação, de formação docente e de atuação discente por diversos pesquisadores estudiosos dessas práticas, em diversas áreas da educação. Merece destaque nessa a fragmentação dos saberes, do currículo, constituindo disciplinas estanques, sobretudo na base de um distanciamento das vidas das pessoas que à escola têm acesso. Para Morin (2003, p. 14), esse “retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, 2003, p.14, grifos do autor).

É necessário olhar para além das aparências, enxergar a colossal trama ideológica que tem ditado as normas e os acontecimentos na educação, operada por uma rede de poderosas correntes ideológicas que cooperam para estabelecer e manter a hegemonia do modelo de pensamento ocidentalista, já posto sob crítica neste texto.

Como expressa Moita Lopes (2006), temos emergência para compor uma agenda anti-hegemônica para os estudos da linguagem no Brasil, no sentido de “dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula [...] na

Building the way

217

direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Essa agenda apresenta uma “alternativa para entender o mundo contemporâneo”, “um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 27). Ainda, para tratar de questões referentes à Língua Portuguesa, num “mundo no qual a linguagem ocupa um espaço privilegiado [...], no qual nada de relevante se faz sem discurso” (MOITA LOPES, 2013, p. 19). Há uma franca necessidade de “rever compreensões do português, influenciando políticas públicas e práticas escolares” (MOITA LOPES, 2013, p. 22). Portanto, são inerentes a essa agenda o posicionamento político e a postura ética frente às demandas do mundo real, da vida, sobretudo questões que ficaram de fora dos estudos linguísticos por muito tempo; tais como as questões de sexualidade; de classe; de raça; de ideologia; de gênero; de cultura; de políticas; de discurso etc. Isso é possível na medida em que passamos a questionar “uma série de pressupostos teóricos que têm orientado o que chamamos de português” (MOITA LOPES, 2013, p. 30).

As ideologias discutidas nas duas seções anteriores deste texto impõem marcas severas ao trabalho escolar com a linguagem: a língua tende a ser vista de forma fragmentada nos elementos da gramática normativa, na segmentação textual, na cristalização de textos, na leitura decodificativa, na escrita como tarefa, ao passo que são ignoradas questões fundamentais existentes nas esferas históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, ideológicas e discursivas. Por todos esses motivos, a educação deve ser liberta dessas concepções ideológicas se ela pretende cumprir seu papel. Para isso, desde a universidade, na formação inicial docente, é importante que professoras e professores recebam uma formação crítica quanto às ideologias que estão em confronto paradigmático e que, depois, em sua formação continuada esse conhecimento e essa postura sejam consolidados.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que o conhecimento agora é global, os/as aprendizes são informados/as a todo tempo do que ocorre ao redor do mundo via televisão e internet. E não há como o/a professor/a se comportar de forma neutra às mudanças do mundo ou se posicionar como a/o única/o detentora/or do saber. Não adiantará trazer a discussão pronta, pois as/os alunas/os querem e muito têm a dizer sobre esse mundo. Por isso, o caminho é a discussão do que realmente importa à vida das pessoas. Também não pode mais ser ignorada a

Building the way

urgência em se refletir acerca da formação inicial e continuada de professoras/res, assim como alternativas para o regime de trabalho desse/a profissional.

A escola tem trabalhado segundo um princípio de cumprimento de metas, tal qual o campo empresarial e industrial, assumindo um projeto de produção em série, no qual os/as aprendizes partem de uma mesma condição, todos/as devem realizar suas tarefas ao mesmo tempo, para chegarem ao mesmo resultado final. Todos os índices, no fim das contas, representam fundos ao setor educacional e, principalmente, a gestão da escola pública atua para bater suas metas. Todavia, ficam suprimidas outras questões humanas que também são inerentes à educação; tais como: de classe social, de gênero, de racismo, de homofobia, de identidades, de ideologias etc.; enfim, de que são seus/suas participantes.

Para enfrentar aos desafios contemporâneos a educação terá que estar sempre aberta às realidades vividas por aqueles/as que a ela têm acesso. A sala de aula é parte integrante da vida e deve ser um lugar de reflexão crítica acerca dela. O/a professor/a necessita estar consciente das transformações pelas quais o mundo passa. A escolha pela profissão é ideológica e, portanto, política. A sua conduta deve ser ética, para não negligenciar-se da agência na vida de seus/suas aprendizes. Vista por esse par de óculos, a atuação do/da professor/a ganha mais sentido, por refletir os traços mais proximais de sua vida e da vida dos/das seus/suas aprendizes. Essa posição exposta está afinada com a opinião expressa por Pessoa (2014), ao afirmar que não podemos mais seguir vendo a educação como uma atividade neutra ou autônoma. Para a autora, podemos escolher contribuir para a reprodução das relações sociais; porém, também podemos acreditar em alternativas para o mundo em que vivemos.

Considerações Finais

Toda essa exposição trazida até aqui, neste texto, nos convalida a pensar na mudança dos rumos de nossas aulas. Isso impõe sobre nossa ação os desafios de superarmos a tradição teórica e metodológica com que habituamos a exercer nosso papel. Sob a luz da mesma base epistemológica com que temos legitimado nossa prática docente não será possível a mudança desejada. Por ser assim, precisamos de outro entendimento acerca de como a linguagem integra a vida das pessoas. Muito

Building the way

mais que uma estrutura estabilizada, a linguagem medeia as relações humanas e dá a elas seus significados e sentidos.

Para desenvolver um empreendimento dessa magnitude e enfrentar os desafios que a contemporaneidade se nos apresenta, será preciso um olhar crítico para dentro das práticas de formação e de pesquisas que realizamos. A universidade e a escola não poderão mais ser entendidas como instâncias extramundanas, como se seus/suas aprendizes, no ensino superior e no ensino básico, vivessem numa bolha que os/as protegesse das influências da história, da cultura, das ideologias; enfim, da vida social. Ao contrário, quanto mais contextualizados forem postos os desafios à educação, maiores serão as chances de compreendê-los e, por isso mesmo, de encontrar as formas de enfrentamento. A universidade não pode ser um livro de receitas para o fazer prático das escolas. A docência não se resume ao saber técnico do conteúdo e à sua exposição didática. As vidas locais têm muito a ensinar sobre si mesmas; as culturas locais expressam muito dos sentidos que a educação precisará atender para o cumprimento democrático e ético do seu papel. Todas as pessoas que vivem o cotidiano universitário e escolar vêm de espaços sociais reais, e trazem para essas instituições suas bagagens de vida, nas quais são constituídas suas identidades. Nenhuma existência pode ser vista como uma invenção institucional, docência e discência são resultados de construtos sociológicos e culturais, como resultado de um conjunto de dimensões da vida social, ao qual a instituição integra e, ao mesmo tempo, responde.

A mudança a ser imprimida é uma mudança possível, mas que só será efetivada na mudança dos modelos paradigmáticos que adotamos e na postura engajada de muitas e muitos que atuam pela transformação da educação e da escola. Como nos ensina Jordão (2013), para chegarmos a esse propósito, é necessário que, como educadores/as, abandonemos “nossos privilégios como representantes do pensamento legitimado”, para estarmos abertos/as a “perspectivas variadas, sem deixar de reconhecer as relações de poder que nossa posição instaura – e o valor de verdade que nossas opiniões podem ter em determinados contextos” (JORDÃO, 2013, p. 353). Nesse sentido, a atitude docente é a de quem compartilha com suas/seus aprendizes os sonhos e projetos que têm para suas vidas, ajudando-os/as a enfrentar os desafios que a vida lhes impõe.

Sei que para muitos/as estudiosos/as da educação essa é uma conquista que está muito distante de ser efetivada. Todavia, nenhum longo caminho será

Building the way

percorrido de uma só vez e, mais do que isso, o que me motiva é o fato de que muitos e muitas já deram os primeiros passos nessa jornada. Então, quem decidir trilhar essa distância não estará sozinho/a. Enfim, qualquer transformação não será realizada em escala global, mas, ao contrário, ela será exercida em contextos locais, em ações situadas e caracterizadas pelas formas locais de existência. Todos os desafios à educação trazem suas marcas de localidade.

220

REFERÊNCIAS

AGHA, Asif. The Object Called “Language” and the Subject of Linguistics. 2007 35: 217 *Journal of English Linguistics*, v. 35, n. 3, 2007, p. 217-235.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

BLOMMAERT, Jan. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. In: *Journal of Sociolinguistics*, v. 9, n. 3, p. 390-417, 2005.

_____. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013. Capítulos 1 e 2.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BLOMMAERT, Jan; VARIS, Piia. Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity. In: DUARTE, Joana; GOGOLIN, Ingrid (eds.). *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research approaches*. 2013. p. 143-160.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, 2012, p. 503-523.

DURANTI, Alessandro. On theories and models. *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, 2005, p. 409-429.

ERRINGTON, Joseph. Colonial Linguistics. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, 2001, p. 19-39.

FEYERABEND, P. K. *Contra o Método*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FIORIN, J. L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

HELLER, Monica. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, v. 39, 2010, p. 101-14.

Building the way

IRVINE, Judith. Shadow conversations: the indeterminacy of participant roles. In: SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. (ed.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 131-159.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, v. 25, 2005, p. 257-277.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; et al. [Orgs] *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 349 – 369.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LOVE, Nigel. Science, language and linguistic culture. *Language & Communication*, v. 29, 2009, p. 26-46.

MAKONI, S.; PENNYCOOK A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. 2007, p. 01 – 41.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical Historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? IN: MAKONI, S.; PENNYCOOK A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. 2007, p. 62 – 89.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13 – 44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18 – 52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101 – 119.

MORIN, Edgar. Os desafios. In: *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 13-20.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84.

Building the way

_____. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010. Capítulo 3.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: <http://www.scielo.br./pdf/rbla/2014nahead/aop3514.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.]. *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120 – 143.

222

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.]. *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74 – 100.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. *O pensamento sistêmico*. O novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2005.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, n. 6, 2007, p. 1024-1054, 2007.